

Educação do campo e os efeitos da pandemia no trabalho docente: uma análise crítica necessária

Countryside education and the effects of the pandemic on teaching work: a necessary critical analysis

Antônio Domingos Moreira*

Jamile de Souza Soares**

Resumo: O artigo apresenta parte dos resultados de pesquisa conduzida pelo grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais, Diversidade Cultural e Educação do Campo e da Cidade - GEPEMDECC/UESB, no mês de maio de 2020, com a seguinte temática: “Os desafios enfrentados pelos docentes na utilização das tecnologias educacionais por meio do ensino remoto emergencial nas atividades escolares nos municípios localizados no estado da Bahia, no contexto da pandemia da Covid-19”. Nesse sentido, os objetivos da pesquisa, nortearam em investigar a formação docente no campo, observar a utilização das tecnologias educacionais por meio do ensino remoto e compreender os desafios do sistema educacional no estado da Bahia. Tivemos como instrumentos na coleta dos dados, um questionário disponibilizado via plataforma eletrônica do Google aplicado com 756 docentes da Educação Básica e Superior, que discutem a Educação do Campo no contexto do estado da Bahia. Para isso, utilizamos como método, uma aproximação com o Materialismo Histórico Dialético – MHD. Os resultados da pesquisa demonstraram a falta de políticas públicas educacionais, principalmente, na Educação do Campo.

Palavras chave: Covid-19. Docência. Políticas Públicas. Tecnologias Educacionais.

* Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - PPGEd/UESB; Especialista em Agroecologia pelo IF/Baiano e Supervisão Escolar, Coordenação Pedagógica - Faculdade Montenegro; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e da Cidade - GEPEMDECC; Integrante da Rede Latino-americana de Pesquisa em Educação do Campo, Cidade e Movimentos Sociais - Rede PECC - MS; E-mail: tony.dom1987@gmail.com

** Mestranda no Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB (PPGED/UESB); Pedagoga pela Universidade Estadual da Bahia - UNEB; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade Gepemdecc/CNPq. E-mail: jamsouza_2016@hotmail.com



This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY

Abstract: The article presents part of the results of a research conducted by the Group of Studies and Research on Social Movements, Cultural Diversity and Education in the Field and the City - GEPEMDECC/UESB, in May 2020, with the following theme: “The challenges faced by teachers in the use of educational technologies through emergency remote teaching in school activities in municipalities located in the state of Bahia, in the context of the Covid-19 pandemic”. In this sense, the research objectives guided in investigating teacher training in the field, observing the use of educational technologies through remote teaching and understanding the challenges of the educational system in the state of Bahia. As instruments for data collection, a questionnaire made available via Google’s electronic platform was applied to 756 teachers of Basic and College Education, who discuss Field Education in the context of the state of Bahia. For this, we use as a method, an approximation with Dialectical Historical Materialism – MHD. The research results demonstrated the lack of educational public policies, especially in Field Education.

Keywords: Covid-19. Teaching. Public policy. Educational Technologies.

Recebido em 15/06/2021. Aceito em: 09/11/2021.

Introdução

Para a realização desse artigo, fizemos um recorte de uma pesquisa intitulada: “Impacto da utilização das tecnologias educacionais por meio do ensino remoto nas atividades escolares em municípios baianos, no contexto da pandemia de covid-19”. A pesquisa foi realizada por pesquisadores - membros do Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e da Cidade (GEPEMDECC)¹ no qual está filiado a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), no município de Vitória da Conquista. A coleta de dados aconteceu no período de maio do ano de 2020, através da plataforma eletrônica do *Google* e aplicado com 756 professores da Educação Básica e Superior. No entanto, caracterizou no objeto de discussão o trabalho docente e os impactos nos sistemas educacionais com o uso das tecnologias do modelo emergencial, na modalidade de Educação do Campo, no estado da Bahia.

A disseminação do novo Coronavírus (Covid-19) em diversas partes do planeta, fez com que a Organização Mundial da Saúde (OMS) a identificasse como pandemia do início de março do ano de 2020. Desde o surgimento do novo Coronavírus, ainda no final de 2019 na China, líderes de diferentes países têm tomado medidas diversas para tentar barrar o alastramento da doença, optando por seguir ou não as recomendações da OMS ou de instituições supranacionais e nacionais que se debruçaram sobre a questão. Diante do contexto atual e pandêmico, as populações

¹ A pesquisa foi Coordenada pelos Professores Doutores: Arlete Ramos dos Santos e Adenilson Souza Cunha Júnior - frente ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade (GEPEMDECC) pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), intitulada “Os impactos da utilização das tecnologias educacionais por meio do ensino remoto nas atividades escolares nos municípios localizados no estado da Bahia no contexto da pandemia da Covid-19”, aprovada pelo Comitê de Ética da UESB, com parecer nº 4.130.396 e CAAE nº 33864620.6.0000.0055.

do campo ficaram esquecidas nas políticas públicas e nas discussões da área educacional por um longo período.

Para Souza (2020, p.105), “a luta das populações do campo por uma educação de qualidade e contextualizada às realidades locais é marcada pelo descaso e desinteresse dos governos”. A partir da década de 1990, tais populações passaram a ter maior notoriedade nas ações do poder público, devido à forte influência de movimentos camponeses que tiveram seus direitos resguardados pela Constituição Federal de 1988, a qual segundo Cavalcante (2010, p.556) “traz uma linha divisória para a discussão dos direitos sociais no Brasil”.

No entanto, sobre as discussões que se permeiam nos aspectos legais da Constituição Federal de 1988, é importante destacar que a educação passou a ser dever do estado e da família e direito fundamental garantido a todo e qualquer indivíduo, independentemente em que local esse indivíduo reside e vive. Desse modo, a educação fornecida à população camponesa deve ser garantida no mesmo patamar de igualdade que é fornecida para a população urbana. Após a CF/88 surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96) que vai delinear as principais ideias que norteiam as práticas educativas que estão inseridas nas escolas e espaços do/no campo.

Com a maior crise sanitária do planeta, as preocupações aumentam pelas autoridades competentes, no Brasil e outros países, enfrentam dificuldades com a expansão da pandemia da Covid-19 que alterou o curso da vida de bilhões de pessoas, desafiando a lógica do sistema capitalista das organizações da sociedade em escala local e global. A dignidade da pessoa humana (Art. 1º, II da CF), fundamento da República e pedra angular de nosso Estado Democrático de Direito determina a todos, Estado e sociedade, a defesa da vida em condições dignas essenciais à manutenção da existência humana no contexto de calamidade pública.

Tal determinação exige de todos a responsabilidade coletiva para a eficácia das medidas de distanciamento social que atingem cerca de 2 bilhões de pessoas no mundo, que de uma forma ou de outra, se encontram confinadas em casa, em situação de autoisolamento ou quarentena, dado que comprovadamente, segundo declarações da OMS, sobre a saúde pública. Sendo, por essa razão, a medida mais adequada para evitar o espalhamento do vírus e o conseqüente colapso dos sistemas públicos de saúde, com aumento exponencial das mortes.

Contudo, no que diz respeito às condições de ensino, as ações adotadas pelo Estado para elevar a qualidade da educação dos camponeses não foram suficientes para modificar de maneira satisfatória o cenário inquietante no qual se encontram essas populações, pois, conforme salienta Souza (2012, p.752), define da seguinte maneira, “[a]s experiências e as lutas da educação do campo colocam em evidência a histórica desigualdade educacional da sociedade brasileira, em que os trabalhadores são os que possuem menor escolaridade”.

Segundo essa sistematização, ao comentar sobre a educação do campo, Freitas (2007) afirma que:

A educação no meio rural brasileiro é marcada por um quadro extremamente precário, refletindo os graves problemas da situação geral da educação brasileira. Embora a sua trajetória comece no início do século XX, nenhuma das iniciativas alterou positivamente esta situação, ao contrário, muitas delas ajudaram a reforçar as sérias desigualdades que marcam o campo no Brasil. Se o quadro geral da educação no país ainda apresenta graves problemas, no campo esses problemas são ainda maiores (FREITAS, 2007, p. 18).

Diante de um cenário atípico, não bastasse as dificuldades já enfrentadas pela Educação do Campo, ao falar sobre as políticas públicas e também a questão da falta de infraestruturas de qualidade.

A pandemia da Covid-19 foi fundamental para piorar o sistema público no campo, devido aos transtornos por ela proporcionados, está arraigando as desigualdades sociais existentes no país, impondo inúmeros desafios à educação pública brasileira - a qual nunca conseguiu resolver seus problemas históricos - e colocando os professores, sobretudo os do campo, em razão das especificidades rurais, frente a situações desafiadoras jamais imaginadas.

Analisando as desigualdades sociais no campo brasileiro, um levantamento da Comissão Pastoral da Terra (CPT), divulgado em 17 de abril de 2020, revela que o Brasil registrou, em 2019, 1.833 conflitos no campo, o número mais elevado dos últimos cinco anos e 23% superior ao ano de 2018. O dado reúne ocorrências relacionadas à disputa por terra, disputa por água e conflitos trabalhistas.

Segundo o relatório, no ano passado, houve recorde em disputas por terra, desde que os casos passaram a ser reportados pela entidade, em 1985. Em 2019, foram contabilizadas 1.254 ocorrências. A média foi de cinco casos por dia. De acordo com a organização, as disputas por terra impactaram a vida de 859.023 pessoas.

Além das propriedades de terra, a falta de acesso à água potável ou a iminência da falta estiveram no cerne dos conflitos, fazendo-se presentes em 489 deles. O índice foi 77% superior ao de 2018 (276). A CPT observa que as lutas em torno da água afetaram 279.172 pessoas, pertencentes a 69.793 famílias. O relatório mostra que em 2019 o número de assassinatos chegou a 32, o que representa quatro casos a mais do que no ano anterior. Desse total, 28 estão associados a disputas por terra, três a conflitos trabalhistas e uma à disputa por água.

Nesse contexto, o presente trabalho tem por objetivo evidenciar os impactos da pandemia sobre o trabalho docente nas unidades do campo, no sentido de analisar a utilização das tecnologias educacionais por meio do ensino remoto e compreender os desafios que a educação na Bahia está enfrentando. Nessa perspectiva, aprofundou às análises das práticas dos professores e como as atividades estão sendo desenvolvidas na Educação do Campo, e em que condições os estudantes estão realizando as tarefas de forma remota, durante o período da disseminação da Covid-19.

Aspectos metodológicos da Pesquisa

Para o desenvolvimento deste trabalho, envolveu a revisão documental sobre o ministério da saúde e educação, junto aos bancos de dados dos órgãos oficiais responsáveis pelas publicações de leis e demais marcos legais sobre a Covid-19, ações e indicadores educacionais, a saber: Ministério da Educação (MEC). Nessa análise, optamos em investigar a partir de uma aproximação com o método Materialismo Histórico Dialético - MHD, o qual destaca que é preciso conhecer a sociedade e seus aspectos históricos para trabalhar na superação das desigualdades sociais.

Analisamos as desigualdades sociais na Bahia, segundo o Instituto Brasileiro de geografia e Estatística - IBGE (2018), a Bahia tem cerca de 6,9 milhões de pessoas abaixo da linha da pobreza - 44,8% da população. Ainda que não seja o estado com a maior fatia de população pobre, é o que precisa se esforçar mais para contornar o problema porque é o mais populoso em relação aos outros estados com níveis críticos de pobreza. O número de pobres cresceu na maioria dos estados brasileiros, num total de dois milhões. No País, quase 55 milhões vivem abaixo da linha de pobreza.

Diante da situação catastrófica que vivemos e do contexto pandêmico, Praia *et al.*, (2007) defende que ser crítico, ou possuir espírito crítico, significa colocar ideias, pensamentos e estudos à prova, levar a um verdadeiro esgotamento para se obter uma solução aceitável e adequada sobre determinada situação.

A concepção de Marx, analisa que o ponto de partida para a análise da sociedade são os indivíduos reais e suas condições de existência, dado que para ele, a forma de organização da sociedade é que produz possuidores de capital ou de mercadorias de um lado e trabalhadores que possuem apenas a força de trabalho de outro, como resultado do desenvolvimento histórico do modo de produção capitalista. “E isto leva a dominação no interior das classes, dado que, até hoje, a história de toda a sociedade, é a história da luta de classes” (MARX e ENGELS: 1982, p. 106).

Considerando o momento excepcional que a sociedade na qual vivemos permanece estruturada e organizada sob o modo de produção capitalista, podemos afirmar que esta concepção continua válida para todos aqueles que buscam conhecer a realidade e, acima de tudo, transformá-la, empenhando-se no projeto coletivo de construção de uma sociedade firmada sob novas bases, na qual sejam superadas todas as formas de exploração humana. Para Kosik, “[a] história só é possível quando o homem não começa de novo e do princípio, mas se liga ao trabalho e aos resultados obtidos pelas gerações precedentes” (KOSIK, 1976: p. 18).

Nesse sentido dialético, as informações são valiosas e importantes acerca do contexto atual nas escolas, principalmente, territorializadas no campo, sendo assim, como princípio metodológico a partir de Marx, a totalidade nos diz que nada pode ser compreendido isoladamente e, por isso, deve-se buscar o todo e as partes, suas relações, rupturas e contradições. Nesta investigação, o público-alvo contempla os (as) professores (as) da Educação Básica e Superior das redes municipais que pertence ao estado da Bahia. Conforme dados coletados em maio de 2020, o corpo docente da Educação do Campo abrange cerca de 756 profissionais participantes do questionário que lecionam nas escolas do campo.

Os instrumentos metodológicos para a análise dos resultados estão, a priori, às ferramentas do Google Forms, ao concluir o prazo das respostas, geram um arquivo PDF com uma primeira análise quali/quantitativa do questionário, além da planilha Excel, que permitem o tratamento dos dados. A pesquisa foi enviada aos docentes por meio das redes sociais (WhatsApp, Facebook e e-mail) e foi respondida por 756 educadores da Educação Básica e Superior, sendo 152 do sexo masculino, 599 do sexo feminino, 02 Professores preferiram não informar o sexo e 03 não justificaram.

Quanto às análises dos dados, adaptamos a proposta de Miles e Huberman: redução, apresentação e conclusão/verificação (*apud* GIL, 2009). A partir da síntese dos relatos transcritos, consideramos a simplificação das informações a partir do roteiro proposto e as pré-categorias dele emergidas, a saber: limitação dos recursos tecnológicos e digitais nas escolas e residências no campo; carência na formação inicial e continuada sobre o uso dessas tecnologias e o impacto provocado pela impotência diante dos recursos escassos ou inexistentes.

De acordo com o GEPEMDECC (2020), a pesquisa se pautou nos seguintes objetivos: 1) Investigar a formação docente e o trabalho realizado nas escolas do campo no estado da Bahia, em tempos de pandemia; 2) Observar os desafios enfrentados com a utilização das tecnologias educacionais por meio do ensino remoto na modalidade de educação do campo, com a propagação do novo Coronavírus; 3) Analisar a forma de execução das atividades bem como o envio dessas elaborações pedagógicas escolares para viabilizar o processo ensino-aprendizagem nos diversos níveis na modalidade de Educação do Campo, como estratégia para o enfrentamento à

Covid-19; 4) E por fim, compreender os impactos do ensino remoto e as desigualdades educacionais no estado da Bahia.

Pandemia e os impactos na docência da Educação do Campo

O ano letivo escolar no Brasil iniciou em fevereiro de 2020 e, no final de março, o ensino presencial nas escolas foi suspenso, praticamente em todo território brasileiro para conter a propagação da pandemia - (Covid-19). Esse tipo de vírus (doença) foi declarado como novo Corona vírus pela Organização Mundial da Saúde – OMS, e impôs medidas restritivas de circulação às pessoas, tendo afetado diretamente diversos setores em todo o mundo, entre os quais a educação. A imprevisibilidade da pandemia e a celeridade de implementação das medidas de distanciamento social demandaram dos sistemas educacionais alternativas para o desenvolvimento de atividades escolares remotas. Inexistia, até aquele momento, qualquer tipo de planejamento das redes de ensino para lidar com isso.

Com a propagação da Covid-19 por todo o planeta impactou profundamente todo sistema educacional. As informações levantadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO (2020), não é apenas o ano em que o mundo parou diante da pior pandemia em mais de um século. É também o ano em que ocorreu a maior ruptura educacional da história, que obrigou, em seu auge, quase 1,6 bilhão de estudantes a deixarem suas salas de aula em mais de 190 países. Isso representa mais de 90% da população estudantil de todo o mundo.

A interrupção da educação devido à Covid-19 tem exacerbado de maneira dramática as desigualdades de aprendizagem em todo o mundo. É por isso que, em março de 2020, a UNESCO lançou a Coalizão Global de Educação, uma parceria multissetorial para atender à urgente necessidade mundial de continuidade da educação em uma escala sem precedentes.

Além desses dados registrados, a crise da Covid-19 ameaça aumentar a lacuna do financiamento anual para a educação nos países mais pobres, para até US\$ 200 bilhões por ano. No dia 25 de setembro, a UNESCO promoveu um evento paralelo à Assembleia Geral das Nações Unidas, intitulado “Education During COVID-19 and Beyond: The Global Education Coalition in Action” (Educação durante a COVID-19 e além: a Coalizão Global de Educação em ação). O objetivo do evento foi compartilhar com os países as medidas e as melhores práticas para responder aos desafios imediatos do fechamento e da reabertura das escolas. Ainda incluíram vários exemplos concretos de como os membros da Coalizão estão se engajando para apoiar as necessidades dos países (UNESCO, 2020).

Ao analisar a Educação do Campo no Brasil, em tempos de pandemia do novo Coronavírus, tem revelado muitas situações que há tempos vêm sendo denunciadas pelos estudiosos e pesquisadores, pelos movimentos sociais, e ainda por aqueles que acompanham de perto o movimento da realidade. Contudo, a miopia social dos que compõem a força de trabalho não permite que a essência dessa realidade se torne evidente devido ao processo de alienação que contamina uma grande parcela de indivíduos que fazem parte dessa base social. Mas percebemos também que há a ocultação dessa realidade pelos meios de comunicação e governantes.

A falta de atenção e poucos investimentos no que tange ao trabalho docente na educação pública, bastante visíveis neste momento de pandemia, vêm revelando a precariedade e as dificuldades do acesso e permanência dos estudantes nas escolas em diferentes estados. Tais situações são diariamente denunciadas por meio das pesquisas científicas, pelos movimentos sociais, para assegurar aos sujeitos o direito à educação, de poder permanecer na escola, de modo que esta

cumpra a sua missão de educar e formar cidadãos críticos e interventores da realidade social. O direito à educação está na lei da CF (1988), no artigo 205, estabelecendo que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família [...]” (BRASIL,1988).

Diante de um governo negacionista na esfera federal do atual presidente Jair Bolsonaro, percebemos como tem evidenciado o desmonte das políticas educacionais para os alunos do campo, com destituição de algumas instituições a exemplo Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI, instalados no Ministério de Educação e Cultura - MEC, no qual atendia as demandas educacionais das áreas rurais.

De acordo com Souza (2019), as informações do portal eletrônico da Andifes, a SECADI, criada em 2004 pelo Decreto nº 5.159/2004 durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva e a gestão de Tarso Genro na educação, inicialmente sob a sigla SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade), abordam as atribuições que competiam à SECADI, estavam no decreto n.º 7.690, de 2 de março de 2012, da seguinte maneira:

I – Planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino, a implementação de políticas para a alfabetização, a educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial;

II- Implementar ações de cooperação técnica e financeira entre a União, Estados, Municípios, Distrito Federal, e organismos nacionais e internacionais, voltadas à alfabetização e educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial;

III – Coordenar ações transversais de educação continuada, alfabetização, diversidade, direitos humanos, educação inclusiva e educação ambiental, visando à efetivação de políticas públicas de que trata esta Secretaria, em todos os níveis, etapas e modalidades; e

IV – Apoiar o desenvolvimento de ações de educação continuada, alfabetização, diversidade, direitos humanos, educação inclusiva e educação ambiental, visando à efetivação de políticas públicas intersetoriais. (Brasil, 2012);

Com base na extinção da SECADI em 2019, observa-se que o cenário atual vem apontando para um retrocesso político dos sistemas educacionais dos estados e municípios brasileiros, ainda mais no campo, com viés ideológico neoliberal, retomando uma política retrógrada e conservadora aos moldes tradicionais para formação de cidadãos, que se declina para a extinção ou o silenciamento da Educação do Campo, além de outros problemas sociais, como a falta de investimento em educação (SILVA, SANTOS & LIMA, 2020). O analfabetismo funcional e letrado no campo e na cidade afeta consideravelmente a população brasileira em seu processo de desenvolvimento social e econômico (SOUZA, 2019; SANTOS & NUNES, 2020; SANTOS, 2020a; SANTOS, SOARES & SOUZA, 2020).

Sobre o trabalho docente e as escolas do campo, Cavalcante (2010, p.554), ao comentar do passado, afirma que “a escola rural representava o local onde se pretendia dizer que se estuda. De fato, pouco de escola poderíamos encontrar nos contextos dilapidados espalhados pelo interior do Brasil; escolas sem quaisquer condições de abrigar suas crianças” para promover condições mínimas de aprendizagem.

É necessário destacar que além de escolas sem condições mínimas para promover o processo de ensino e aprendizagem, diversos outros aspectos próprios das zonas rurais afetavam

direta e negativamente na qualidade de ensino, como, por exemplo, a recorrente ausência dos alunos na escola devido à inexistência de transporte escolar e, também, os filhos serem vistos como “ajudantes” no trabalho rural, pois repetitivas vezes tinham que deixar de ir à escola para ajudarem seus pais e não raras as ocasiões tinham que abandonar os estudos para dedicarem-se exclusivamente às demandas do trabalho familiar. Rangel e Carmo (2011, p.207) salientam que “a necessidade de trabalho dos alunos na roça e a condescendência dos professores, que não registram suas faltas, constituem também fatores que prejudicam o seu aproveitamento escolar”. Cavalcante (2003) elucida que este trabalho infantil era compreendido como uma obrigação familiar a ser cumprida e não como uma forma de exploração.

Os inúmeros desafios enfrentados pelas populações do campo fazem com que os menores índices de escolaridade encontrados no país estejam no meio rural (SILVA, 2008). Para Souza (2012, p.753) afirma que, “[n]a tentativa de superar desigualdades e ampliar a discussão de um projeto de país que as práticas educativas coletivas ficaram conhecidas como educação do campo, em oposição educação rural”.

Contudo, conforme destaca Silva (2008, p.106), não se trata de uma mera mudança de terminologia, pois constitui a “identidade de um movimento nacional” que estão se solidificando na luta pela garantia do direito a uma educação “no e do campo” para as diversas populações que residem no meio rural.

Caldart (2004) corrobora que a Educação do Campo vai muito além do direito de ser educado onde se reside. Para a autora, a Educação do Campo deve ser pensada em seu local com a participação de todos os seus atores e estar vinculada às demandas e à cultura do povo que constitui a comunidade.

Souza (2012), posiciona que:

A origem da Educação do Campo está relacionada a luta pelo reconhecimento da existência dos povos do campo em sua diversidade e pela efetivação dos direitos sociais”, assim como pela superação das concepções de que o campo é um local retrógrado (2012, p.751).

Afinal, realizar atividades educacionais não presenciais exige dos professores e dos estudantes recursos tecnológicos e conhecimentos específicos para manejá-los. As redes públicas de ensino se esforçaram para oferecer suporte institucional para facilitar a execução das novas práticas de ensino. Com a mesma rapidez com que as adaptações foram implementadas pelas redes e instituições de ensino, os grupos de pesquisa foram compelidos a lançar mão de estratégias de pesquisa ágeis e apropriadas ao contexto para avaliar empiricamente as condições de oferta da educação e, em especial, o trabalho docente. Nessa perspectiva, em tempos de Covid-19 e o avanço das desigualdades educacionais, a luta dos gestores/diretores, docentes, sindicatos e dos movimentos sociais, é para garantir o direito à escolarização e ao conhecimento que faz parte das estratégias de resistências, construídas na perspectiva de manter seus territórios de vida, trabalho e identidade no campo.

Trabalho Docente em tempos de Covid-19

O trabalho docente, ligado ao trabalho intelectual, se insere dentro da relação de ensino e aprendizagem. Segundo Tardif (2002), o objeto do trabalho docente são os seres humanos que possuem cada qual suas especificidades. O professor atua com sujeitos heterogêneos que vivem

em contextos diversos e por isso, os modos de ensinar e aprender não são os mesmos. Além disso, o próprio docente tem sua particularidade, suas demandas e desafios que enfrentam no exercício de seu trabalho.

Na atualidade, o docente se insere na sociedade capitalista onde é um trabalhador pertencente a classe trabalhadora e vende sua mão de obra. Como classe trabalhadora também se encontra imerso as contradições do sistema do capital e a exploração. Como característica dessa realidade é a precarização do trabalho docente a terceirização de suas atividades, pois:

A terceirização tem no Estado o mesmo sentido que na esfera privada, de horizontalização de atividades para empresas privadas, de contratação indireta de serviços, com o objetivo de modificar o mercado de trabalho para a superação da crise do capital. (GUSMÃO. 2002. p. 98).

Outrossim, com o avanço da Covid-19 em diversas partes do planeta, os docentes do campo vêm enfrentando novos desafios na execução das atividades e uma nova metodologia no ensino emergencial de forma remota. Dentre eles, a substituição das aulas presenciais por aulas remotas por intermédio das tecnologias digitais que nem sempre são acessíveis aos professores e alunos. As diferentes realidades que já existem nas escolas públicas da Educação Básica e Ensino Superior devem agora adentrar em outro desafio, o ensino remoto emergencial.

O estudo de Branco e Neves (2020) ao analisar o trabalho docente nas que atuam escolas do campo, em meio ao ensino remoto emergencial, destaca-se a necessidade de se avaliar cuidadosamente em que condições as ofertas estão acontecendo e quais os impactos desta realidade nos processos de trabalhos dos professores e no ensino e aprendizagem dos estudantes. Também, questiona qual a formação que os docentes vêm recebendo para o exercício dessas atividades. As autoras enfatizam que o agravante preexistente as desigualdades sociais, dificultam o acesso as tecnologias digitais.

Nesse contexto, o trabalho docente que já enfrenta constantes desafios devido sua condição de trabalhador dentro de uma sociedade capitalista, também as heterogeneidades das instituições e dos estudantes, principalmente as desigualdades sociais que tornam esta realidade ainda mais discrepante, impossibilitando o acesso aos bens e serviços sociais. Contradições que movem o sistema capitalista e que sustentam os privilégios de poucos em detrimento a negação de direitos da classe trabalhadora. (MARX, 2008).

Reafirmando o desafio do trabalho docente nas unidades escolares do campo, em tempo de pandemia, Oliveira e Junior (2020) pontuam que,

A situação é complexa e desafiadora, envolve desde a falta de acesso e suporte tecnológico dos profissionais e dos estudantes, a pouca experiência dos professores e a falta de capacitação prévia para o uso de tecnologias para a realização do trabalho remoto, até a situação vulnerável de muitas famílias de estudantes. (OLIVEIRA; JUNIOR, 2020, p. 16).

Os autores chamam a atenção para duas grandes problemáticas que desafiam o ensino remoto emergencial: a falta de acesso às tecnologias digitais e a ausência de formação docente, principalmente, no campo para trabalhar com estes suportes virtuais. A negação dos direitos aos avanços tecnológicos é um retrocesso ao mesmo tempo que reflete o projeto de sociedade desigual ao qual vivenciamos. Também, a necessária formação dos profissionais da educação e

sua valorização são objetivos que deveriam ser essenciais para um governo que entenda a importância de uma educação pública de qualidade.

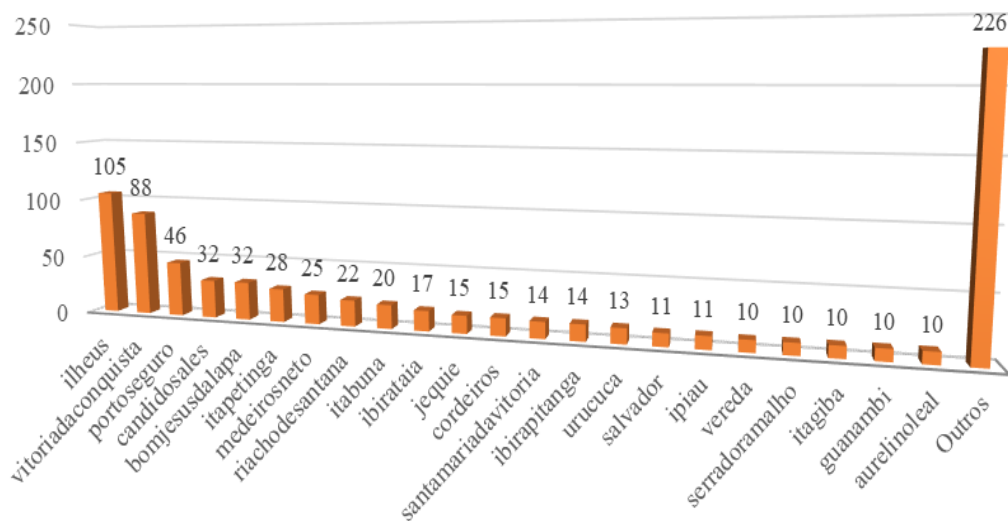
Diante do exposto, o trabalho docente na modalidade de Educação do Campo, enfrenta no contexto contemporâneo desafios devido ao atual modelo de sociedade que é desvalorizada e explorada pelo capital. Além disso, no exercício de seu trabalho atua com inúmeras diversidades de contextos e sujeitos, que também estão imersos em desigualdades. Nesse cenário, surge uma nova grande problemática, o ensino remoto emergencial, que impõe ao professor outras demandas, tempos e espaço. Cabe agora pensar quais os efeitos desta nova realidade no trabalho docente.

Educação do Campo e Trabalho Docente: uma análise crítica necessária sobre os efeitos da Covid-19

Com o objetivo de confrontar dados reais na atualidade e evidenciar os efeitos das restrições e medidas tomadas pelas autoridades competentes no que tange ao isolamento social em função da pandemia da Covid-19 na execução das aulas dos docentes nas unidades de ensino no campo, na modalidade da Educação Básica e superior nas redes públicas da Bahia. Foi realizado um recorte da pesquisa na utilização das tecnologias educacionais por meio do ensino remoto nas atividades escolares em municípios baianos, no contexto da pandemia de Covid-19, conduzida pelo GEPEDDECC\UESB, para buscar um diálogo com as autoridades competentes e mostrar os dados da realidade atual que evidencia as escolas do campo na Bahia.

O questionário, contendo questões abertas e fechadas, foi respondido por 756 profissionais da educação, sendo 79,23% do sexo feminino. Cerca de 97,22% dos sujeitos, ou seja 735, são do estado da Bahia, tendo também questionários respondidos nos estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo, que juntos somam menos que 4% do total. Desse modo, os dados são, em sua maioria, referentes aos profissionais da educação que atuam na Bahia. Ademais, os municípios do estado que foram abrangidos com o estudo são apontados no gráfico abaixo

Gráfico 1 - Distribuição do questionário por cidade na Bahia-BA



Fonte: GEPEDDECC, 2020.

Nesse cenário, os municípios mais destacados pelos questionários foram: Ilhéus, Vitória da Conquista, Porto Seguro e Candido Sales. Entretanto, outras cidades também puderam contribuir com a pesquisa, como Riacho de Santana, Itapetinga, Medeiros Neto, dentre outras. No que se remete ao perfil desses profissionais da educação e suas condições de trabalho em tempos da Covid-19, o questionário revela que 75,93% continuam tendo sua remuneração paga inteiramente, enquanto 16,40% estão recebendo apenas de forma parcial e 7,67% afirmaram que sua remuneração não está sendo paga.

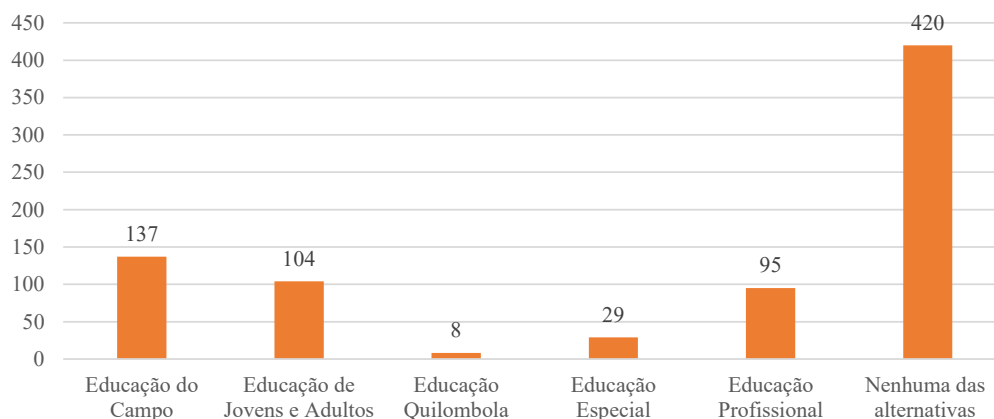
Os dados revelaram que mais de 24% dos profissionais da educação, que responderam ao questionário, não estão recebendo sua remuneração ou recebem parcialmente, o que pode ser explicado devido a 29,63% terem contratos como regime de trabalho. Logo, a ausência do salário fixo é resultado dos contratos de trabalho, também denominados de temporários nas escolas públicas, intensificando a precarização do trabalho docente.

Nesse sentido, Lobo (2014) ao analisar os chamados temporários nas escolas públicas baianas, salienta que

Com as análises da bibliografia sobre a temática, identifiquei a precarização do trabalho docente e observei como estão subdivididos os professores temporários das escolas públicas baianas. São dois grupos. O PST - Prestação de Serviço Temporário: são professores contratados, sem passar por qualquer tipo de seleção pública, aparentemente, a contratação tem características política personalista. O segundo grupo é o REDA - Regime Especial de Direito Administrativo: assim como o primeiro, é uma contratação temporária de professores em caráter emergencial, porém, respaldada por seleção pública, nesses casos a precarização do trabalho é causada pela subcontratação de professores efetivos. (p. 10, 2014).

O autor pontua que esses professores temporários, se constituem como trabalhadores informais sem registro e logo, ausência da proteção da legislação trabalhista, sem a garantia de direitos dos trabalhadores efetivos. Essa realidade de precariedade das condições de trabalho, se intensificam no período da pandemia, visto que, cerca de 24% dos profissionais que participaram da pesquisa, relataram o corte total ou diminuição da sua remuneração. Logo, desprovidos dos direitos da legislação trabalhista, os professores contratados/temporários das escolas públicas enfrentam a pandemia sem condições dignas de trabalho.

Ademais, sobre a rede de ensino, a maioria dos profissionais da educação, cerca de 70,90%, afirmam atuar na educação pública municipal, acerca da localização das escolas em que os sujeitos atuam, 73,15% estão na zona urbana e 26,85%, o que corresponde a 203 professores, na zona rural. Nesse sentido, ao serem questionados em que modalidade de educação atuam, apenas 18,77% marcaram a modalidade de educação campo, ou seja, 137 sujeitos, como mostra o gráfico a seguir.

Gráfico 2 - Distribuição dos profissionais da educação por modalidade de ensino, a partir dos dados do questionário.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados do GPEMDECC, 2020.

A modalidade de educação mais abarcada pelo questionário foi a Educação do Campo, com 137 profissionais que atuam na área; seguida pela Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Profissional. Devido ao número significativo de professores que responderam ao questionário atuarem nas escolas do campo, faz com que esses dados sejam relevantes para compreender a realidade do trabalho docente na Educação do campo em tempos da Covid-19.

Acerca do acesso à internet, do total de 756 sujeitos, 41,4% responderam que utilizam de wifi compartilhado com vizinhos, parentes e amigos. E quando questionados sobre a qualidade da conexão à internet 35,45% dos sujeitos afirmam ser regular, 27,12% satisfatória e 22,35% boa, demonstrando que ainda não tem acesso a uma rede de completa qualidade. Apesar da ausência de uma conexão de internet de qualidade, 64,1% dos profissionais da educação afirmaram que as escolas onde atuam adotaram inteiramente ou parcialmente o ensino remoto.

A qualidade da conexão de internet é uma dificuldade enfrentada pelos docentes, visto que, apenas 22% dos participantes da pesquisa alegaram que tem uma internet de boa qualidade em casa. Também, ao serem questionados sobre as dificuldades em relação as tecnologias, 51,71% dos profissionais da educação destacaram a falta de habilidade em manusear as tecnologias da informação. As chamadas Tecnologias digitais de Informação e Comunicação (TDICs) são um suporte necessário à educação nos tempos atuais, contudo é necessária preparação dos sujeitos para seu uso no cotidiano escolar.

Nesse sentido, em meio as transformações do ensino remoto, os docentes se veem imersos em novos desafios, como se integrar as TDICs;

[...] o que se observa é que a educação está vivenciando um processo de intensa transformação nesse momento da pandemia. Professores se viram em situações que exigiram novas ações, ao mesmo tempo em que estudantes tiveram que assumir maior autonomia sobre a sua aprendizagem e as instituições de ensino repensarem o seu modo de gestão. Vale destacar que não são recentes as indicações sobre a necessidade de incorporar novas práticas na educação, integrar as tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, que atendam às complexas demandas da sociedade contemporânea. (NETTO *et al*, 2020, p. 2).

Além disso, a dificuldade ao acesso à internet também está presente na realidade dos alunos, pois os professores ao serem questionados sobre quais as dificuldades que os estudantes apontam ao acesso as atividades, 39,68% afirmaram que o problema é a internet de baixa qualidade. Também, segundo os profissionais da educação, 23,68% dos alunos afirmam não ter acesso à internet em casa. A desigualdade no acesso à internet - rede mundial de computadores é resultado de “[...] vulnerabilidade social em que se encontram esses alunos, que não lhes dá direito a um amplo acesso à rede.” (SARAIVA et al, 2020, p.12). Logo, as dificuldades encontradas no acesso à internet existem anteriormente a pandemia da covid-19, atreladas ao modelo de sociedade capitalista excludente que vivenciamos.

Nesse sentido, os docentes que participaram da pesquisa e que alegaram atuar na Educação do Campo, responderam a seguinte indagação “Caso você seja professor da Educação do Campo e esteja realizando o trabalho remoto de envio de atividades pedagógicas para os alunos, manifeste aqui quais as principais dificuldades, bem como os pontos negativos e também positivos, se tiver”. No quadro abaixo serão apresentadas 10 das 152 respostas dos sujeitos.

Quadro 1 - Respostas dos docentes ao serem indagados sobre as dificuldades enfrentadas no ensino remoto nas escolas do campo

Professor (a) 1	“Não temos desenvolvido pois o acesso é restrito devido às dificuldades falta de habilidade e conhecimento da clientela pela falta de sinal é acesso à internet e logo a falta de equipamentos adequado para o acesso.”
Professor (a) 2	“Negativos é que nem todos os alunos têm acesso à internet ou aparelhos disponíveis ou suficientes. Positivos é que os alunos têm a possibilidade de continuar com suas aprendizagens, mantendo o vínculo com a escola, com seus professores e colegas.”
Professor (a) 3	“Internet de baixa qualidade; Dificuldade de comunicação tecnológica nas comunidades de difícil acesso; Falta de habilidade dos alunos para acessar as plataformas;”
Professor (a) 4	“Infelizmente, acredita-se que a minoria consegue o acesso aos equipamentos e internet, portanto, a educação à distância não se aplica aos educandos do campo.”
Professor (a) 5	“O ponto positivo é a continuação das atividades fora do ambiente escolar, assim os alunos continuam ampliando os conhecimentos. O ponto negativo é por que muitos alunos não têm internet em casa, dificultando o esclarecimento de dúvidas que possam ter.”
Professor (a) 6	“Infelizmente não estamos tendo aula online devido às dificuldades apresentadas”
Professor (a) 7	“A dificuldade é o não acesso à internet, quanto ao ponto negativo é que nem todos tem acesso aos pc, tablet, ou celular que corrobora nesse processo. O ponto positivo é a interação família e seu filho.”
Professor (a) 8	“Sem recursos, sem internet, sem habilidades quando tem posse de equipamentos com internet, sem instrução dos familiares devido à escolaridade desses, sem vontade de realizar as atividades propostas. Os que fazem, é parcialmente. Mas o que não podemos é descartar essas alternativas pois ainda assim, são saídas nessa etapa difícil tanto da vida dos educandos quanto dos educadores.”
Professor (a) 9	“As dificuldades são o professor fazer o acompanhamento da realização das atividades pelos alunos, assim como a correção das mesmas, pois nem todos os alunos possuem celulares ou internet para estarem postando nos grupos para serem corrigidas pelos professores.”
Professor (a) 10	“As comunidades rurais de Ilhéus têm dificuldades sérias com o acesso; e as escolas tem “internet rural” fraca e que só serve para o administrativo, sendo “cedida” aos alunos de forma ‘limitada”

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados do GPEMDECC, 2020.

As respostas dos docentes revelam as dificuldades encontradas no ensino remoto nas escolas do campo, com destaque para falta do acesso à internet presente em todas as falas do Quadro 1. A ausência da internet ou sua péssima qualidade dificultam o trabalho docente que utilizariam plataformas virtuais para execução das aulas em tempos de pandemia, bem como é uma problemática dos estudantes que não conseguem ter acesso às atividades propostas.

As desigualdades no acesso à internet aos sujeitos do campo é reflexo das contradições do atual modelo de sociedade capitalista, onde a tecnologia se torna um instrumento de domínio do capital, como salienta Frigotto (2012, p. 377)

Mais do que tratar da compreensão etimológica ou do senso comum do termo ‘tecnologia’, torna-se crucial, no atual contexto histórico do capitalismo, entendê-la como uma prática social cujo sentido e significado econômico, político, social, cultural e educacional se definem dentro das relações de poder entre as classes sociais.

Desse modo, as tecnologias que são essenciais ao atual modelo de educação remota e que deveriam auxiliar todo processo educativo, acabam deixando mais evidente as desigualdades sociais da sociedade. Desigualdades também que vão para além do acesso, pois os profissionais da educação pontuam a falta de habilidade em manusear as tecnologias, o que evidencia a necessidade de familiarização e formação para estes sujeitos.

Diante das desigualdades que mantém/aumentam, quando um nível ou etapa de escolarização se encaminha para a universalização, os privilegiados do ponto de vista socioeconômico buscam assegurar uma desigualdade horizontal nesse nível; ou seja, que seus filhos frequentem escolas melhores do que os outros (RIBEIRO; SCHLEGEL, 2015). Essa análise, reflete então que a redução da desigualdade no acesso gera aumento da desigualdade de conhecimento.

Nota-se que a educação se consolidou como um dos pilares da estrutura social vigente e, assim, forjou-se como um elemento de sustentação da desigualdade social. O acesso as tecnologias e à internet no ensino remoto, acaba não acontecendo em algumas escolas do campo, como relatado pelo Professor (a) 6 “Infelizmente não estamos tendo aula online devido às dificuldades apresentadas” (2020). A realidade retratada pelo docente evidencia a negação dos direitos aos povos do campo, especificamente aos avanços tecnológicos, que se tornam ainda mais exacerbados em tempos de pandemia, impedindo o acesso a escolarização e a atuação dos docentes.

O (a) Professor (a) 8 ainda pontua “Sem recursos, sem internet, sem habilidades quando tem posse de equipamentos com internet, sem instrução dos familiares devido à escolaridade desses, sem vontade de realizar as atividades propostas [...]” (2020). A fala do docente evidencia os desafios enfrentados em meio ao ensino remoto nas escolas do campo e, também retratam lacunas na efetivação de políticas públicas para esses sujeitos.

Sobre a ausência das políticas públicas de tecnologias para os sujeitos do campo, cabe destacar o estudo de Santos (2019) que investigou a implementação do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo) nas escolas do campo no município de Vitória da Conquista, no período de 1997 a 2019. Como resultado salienta que o programa não se materializou nas escolas devido a dificuldades na implementação, distribuição equivocada de equipamentos por meio da gestão municipal e estrutura física das escolas. A autora ainda destaca que, o programa carrega objetivos escusos do capitalismo, na obsolescência planejada e por implementar de forma aleatória a política.

Todavia, os profissionais da educação destacam como pontos positivos do ensino remoto emergencial, a continuação das atividades fora do ambiente escolar. Devido à realidade da pandemia, o ensino remoto possibilita aos docentes e discentes manterem os vínculos construídos no ambiente escolar, bem como continuar o processo de ensino e aprendizagem. Pois, o ensino remoto é uma alternativa em tempos difíceis para educadores e educandos, “[...] o que não podemos é descartar essas alternativas pois ainda assim, são saídas nessa etapa difícil tanto da vida dos educandos quanto dos educadores.” (PROFESSOR 8, 2020).

Na análise de Oliveira et al. (2013), a ação pedagógica deve ser proporcional aos méritos e potencialidades dos indivíduos. Observa-se, associada, uma primeira dimensão da desigualdade, que pode ser medida pela taxa de acesso à escola por parte de grupos diferentes. Essa dimensão está presente no primeiro sentido de qualidade educacional examinado por Oliveira e Araújo (2005), segundo os autores, a qualidade significa ter acesso à educação.

As propostas das políticas públicas que visavam a diminuir essa desigualdade foram o estabelecimento da obrigatoriedade e gratuidade do ensino e a expansão da oferta do ensino via construção de novos ambientes escolares. Nas últimas décadas, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) e, posteriormente, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) também contribuíram para o avanço e acesso à escola.

Diante do contexto atual, o ensino remoto emergencial imposto devido a pandemia do novo Coronavírus, traz desafios aos docentes e profissionais da educação, principalmente, na modalidade da Educação do campo. As problemáticas já existentes se intensificam no atual contexto, como os empregos temporários, a ausência de uma internet de boa qualidade, e o diálogo com as novas tecnologias da informação. Nas unidades escolares situadas no/do campo, como revelam as falas dos sujeitos, as dificuldades ainda são maiores devido a negação de direitos a esses povos, o que acarreta a impossibilidade da adesão ao ensino remoto emergencial.

Nessa perspectiva, uma dimensão da desigualdade que é cada vez mais relevante é a dos conhecimentos adquiridos ao longo do sistema educacional. Essa dimensão é associada à concepção de igualdade de conhecimentos, para a qual deve haver justiça corretiva que reduza as desigualdades iniciais por meio de ações afirmativas e de compensação aos menos favorecidos (OLIVEIRA et al., 2013).

Considerações finais

Diante das problemáticas apresentadas no contexto da Educação do Campo no estado da Bahia, é perceptível que o atual momento em que vive o sistema educacional brasileiro, assim como em outras áreas, é desafiador diante da conjuntura atual. Nesse cenário, o desafio assumido pelos docentes e alunos é notável diante da grande complexidade em aderir o ensino/aprendizado remoto no viés totalmente tecnológico sem nenhuma formação prévia para o professor e tempo hábil para alunos para adaptação das novas formas de construção do conhecimento.

Nessa perspectiva, foi analisado o trabalho da pesquisa conduzida sobre os “Impacto da utilização das tecnologias educacionais por meio do ensino remoto nas atividades escolares em municípios baianos, no contexto da pandemia de covid-19”, pelo GPEMDECC\UESB, em maio de 2020.

Devido ao número significativo de professores que responderam ao questionário atuarem nas escolas do campo, com 137 profissionais, fez com que esses dados sejam relevantes para

compreender a realidade do trabalho docente na Educação do campo em tempos da Covid-19. Além disso, cerca de 70,90%, afirmam atuar na educação pública municipal e 64,1% pontuaram que estas escolas adotaram inteiramente ou parcialmente o ensino remoto.

O primeiro desafio encontrado para a atuação docente em tempos pandêmicos, foi a precariedade referente aos contratos de trabalho. Os dados revelaram que mais de 24% dos profissionais da educação, que responderam ao questionário, não estão recebendo sua remuneração ou recebem parcialmente, o que pode ser explicado devido a 29,63% terem contratos como regime de trabalho. Se constituem como trabalhadores informais sem registro e logo, ausência da proteção da legislação trabalhista, sem a garantia de direitos dos trabalhadores efetivos, também denominados de temporários nas escolas públicas.

Além disso, os docentes relataram a ausência de uma internet de boa qualidade tanto para estes profissionais quanto para os estudantes, o que dificulta a efetivação do ensino remoto. Também destacaram a falta de habilidades para manusear as novas tecnologias, demonstrando a necessidade acesso e de formação adequada para os mesmos. A problemática do acesso à internet existe desde antes da pandemia da covid-19, atrelada ao modelo de sociedade capitalista excludente que vivenciamos.

Ademais, a realidade nas escolas do campo, relatada pelos sujeitos da pesquisa, é de ausência de políticas públicas e dificuldades frente as atuais transformações na educação. As falas revelaram a falta de equipamentos, de internet, de conhecimento e até mesmo a inexistência do ensino remoto devido as inúmeras dificuldades enfrentadas. Desse modo, a pandemia deixa ainda mais evidente as desigualdades sociais presentes na sociedade, e a negação de direitos aos povos do campo que historicamente não são respeitados.

Referências

- BRANCO, J. C.; NEVES, I. S. Trabalho docente em tempos de COVID-19: EaD e Educação Remota Emergencial. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 25, n. 3, 2020. Disponível em: <<http://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao>>. Acesso em: 15 abr. 2021.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União, nº 191-A. Brasília, DF: 05 out. 1988. Senado Federal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 15 abr. 2021.
- CALDART, R. S. **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção**. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs). Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2004.
- CAVALCANTE, R. L. A. **A escola rural e seu professor no “Campo das Vertentes”**. 2003. Tese (Curso de Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2003.
- CAVALCANTE, L. O. H. Das práticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural. **Ensaio: avaliação, políticas públicas e Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 68, p. 549-564, jul./set. 2010.
- CPT - COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. **Massacres no Campo em 2020**. Disponível em: <https://cptnacional.org.br/downlods/category/18-jornal-pastoral-da-terra>. Acessado em: 14 de Out. 2021.
- FREITAS, H. C. A. **A Construção da Rede Sócio Técnica de Educação de Assentados da Reforma Agrária: o Pronera**. 2007. 235F. Tese (Doutorado em Sociologia Política) -Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

FRIGOTO, G. Educação Politécnica. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. R. J. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GEPEMDECC - Grupo de estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade - GEPEMDECC. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. **Os Impactos das tecnologias Educacionais por meio do ensino remoto nas atividades escolares nos municípios localizados no Estado da Bahia no Contexto da pandemia de Covid-19**. Vitória da Conquista - BA; Maio, 2020.

GUSMÃO, R. A terceirização de serviços na contra-reforma do Estado. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 70, p. 92-114, jul. 2002.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira de 2018**. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101629.pdf>. Acessado em 14 de Out. 2021.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Tradução Célia Neves e Alderico Toribio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LOBO, L. A precarização do trabalho docente nas escolas públicas estaduais da Bahia. **Revista Florestan**, Ano 1 (2014), n.2. Disponível em: <http://www.revistaflorestan.ufscar.br/index.php/Florestan/article/view/60>. Acesso em: 12 jan. 2021.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. In: Obras escolhidas. Lisboa: Edições Avante, 1982.

NETTO, C. et al. Docência e uso das tecnologias digitais em ensino remoto emergencial. **Congresso internacional de Educação e Tecnologia (CIET EnPED)**, 2020. Disponível em: <<https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/download/1456/1111>>. Acesso em: 16 jan. 2021.

OLIVEIRA, R. P.; ARAUJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, Jan/Fev/Mar/Abr 2005.

OLIVEIRA, R. et al. Análise das desigualdades intraescolares no Brasil. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, n.4, nov. 2013.

OLIVEIRA, D. A.; JUNIOR, E. A. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 719-735, set./dez. 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 16 jan. 2021.

OLIVEIRA, M. S. L. et al. **Diálogos com docentes sobre o ensino remoto e planejamento didático**. Recife: EDUFRPE, 2020.

PRAIA, J.; GIL-PÉREZ, D.; VILCHES, A. O papel da natureza da ciência na educação para a cidadania. **Ciência & Educação**, v. 13, n. 2, p. 141-156, 2007.

RIBEIRO, C. C.; SCHLEGEL, R. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil (1960 a 2010). In: ARRETCHÉ, M. (org.) **Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos**. São Paulo: Editora Unesp. 2015. p. 133-162.

SANTOS, A.; NUNES, C. **Reflexões sobre políticas educacionais para campo brasileiro**. Editora Edufba: Salvador/Ba. 2020.

SANTOS, E. N. **A política do Proinfo no ensino fundamental**: estudo sobre os laboratórios de informática em escolas do campo no município de Vitória da Conquista/ Ba. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019.

SANTOS, V. P.; SANTOS, A. R. Relação entre a distorção idade-série nas escolas do campo e as políticas de avaliação. **Revista De Estudos em Educação e Diversidade** - REED, 1(2), 166-184. 2020. <https://doi.org/10.22481/reed.v1i2.7687>

SARAIVA, K. et al. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016289, p. 1-24, 2020. Disponível em: <<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 13 jan. 2021.

SILVA, L. R.; SANTOS, A. R.; LIMA, D. A. Os desafios do ensino remoto na Educação do Campo. **Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional**. 40 – 66. Itapetinga - Ba, 2020.

SOUZA, M. A. Educação do Campo, desigualdades sociais e educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.33, N.120, p. 745-763, jul. /Set. 2012.

SOUZA, M. F. A extinção da SECADI e o campo da Educação na Conjuntura atual. Justificando, 17 jan. 2019. Disponível em: <<http://www.justificando.com>. >. Acesso em 18 abr. 2021.

SOUZA, E. Formação inicial de educadores do campo: contribuições do PIBID Diversidade. In: DAVID, C.; BATISTA, N.L.; Ana. A. C. (Org.). **Formação inicial e continuada de educadores do campo: vivências, práticas e desafios**. 1ed. Rio de Janeiro: Dicio Brasil, 2020, p. 97-114. Acesso em 18 abr. 2021.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Docente**. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNESCO – UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. **Impactos da COVID-19 na Educação**. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 20 abr. 2021.